n° 2

mai 1992

EUROPE PLURILINGUE

Revue de l'Association pour le Rayonnement des Langues Européennes (ARLE)

Publié avec la participation
des éditions Sterne de la Faculté des Langues
de l'Université de Picardie,
de l'Union Latine
et de l'Université Paris VIII-Saint Denis

L'échéance européenne de 1993 et "la barrière des langues"

Henri Adamczewski est professeur à l'Institut du Monde Anglophone de la Sorbonne Nouvelle. Il a publié chez Armand Colin, en 1991, ***Le Français déchiffré, clé du langage et des langues****, dont* ***Europe Plurilingue*** *a présenté un compte-rendu dans son numéro de mai 1991. Quant à la* ***Journée des langues*** *proposée par M. Adamczewski, nous invitons tous ceux qui souhaitent se mobiliser en sa faveur, à nous écrire.*

Depuis la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, tout jeune Français est entré en contact avec au moins une langue autre que la sienne. D'un autre côté jamais autant d'adultes, de tous âges, n'auront été impliqués dans l'étude d'une langue étrangère. Quantitativement donc, il y a un progrès incontestable dans ce domaine, même si, ici et là, on regrettera, à juste titre, que l'anglais soit la seule langue à avoir vraiment bénéficié de ce "boom" linguistique. Par ailleurs, sur le plan qualitatif de la connaissance effective des langues, on a enregistré quelques progrès également, progrès timides, certes, mais réels, souvent confortés par la technologie moderne (magnétophone, laboratoire de langues, magnétoscope, câble, etc.). Cependant, nombreux sont ceux qui estiment que l'enseignement des langues est loin d'être au point (un titre aperçu dans **la Revue des Parents** (n° 234, mars 1988) : "Quand enseignera-t-on les langues étrangères ?", résume bien le point de vue de l'opinion en la matière). Il n'est que normal, à mesure que l'on s'approche de l'horizon 93, que les critiques et les propositions se fassent plus

nombreuses et plus pressantes. Il est vrai que le "rendement" de l'enseignement des langues n'est toujours pas celui que l'on serait en droit d'attendre vu l'importance de l'investissement national engagé. Et comme toujours en pareil cas, on s'interroge sur les causes du "déficit" constaté et on incrimine tour à tour les classes surchargées, les méthodes utilisées, l'inadéquation de la formation des maîtres de langues, l'absence de motivation chez un grand nombre d'élèves, etc.

J'avancerai, quant à moi, une cause d'échec qui n'est jamais mise en avant et qui pourtant pourrait bien se révéler fondamentale : **l'état d'impréparation aux langues** de nos jeunes (ou moins jeunes) candidats-linguistes. L'idée que l'on se fait des langues en général et de la sienne en particulier n'a absolument pas évolué depuis cent ans : "whorfiens" sans le savoir, nos contemporains voient les langues comme des entités irréductibles, et changer de langue signifie pour la plupart changer de planète (aux yeux du linguiste américain Benjamin Lee Whorf toute langue était une camisole de force pour ses usagers !). Quant aux bilingues ou plurilingues, ce sont tout simplement des êtres d'exception qui, grâce à un mystérieux don des langues, ont réussi à franchir le mur de ... Babel. A mon sens, c'est l'école qui est responsable de la lacune culturelle que je mets en cause : à force de répéter béatement que sa mission se limitait, dans le primaire, à apprendre aux enfants à "lire, écrire et compter" (alors que le monde entier, langues comprises, pénètre tous les jours dans tous les foyers !"), elle n'a pas "ouvert les yeux" des enfants sur ce qui caractérise fondamentalement l'homme, à savoir **le langage** et, du même coup, est restée muette sur la nature profonde de la langue maternelle.

Il n'est donc pas exagéré d'affirmer que la première langue étrangère de nos écoliers, lycéens ou étudiants, c'est la langue maternelle ! Etrangère, elle l'est d'abord sous l'angle de son acquisition au stade de la tendre

sous l'angle de son acquisition au stade de la tendre enfance : pour le grand nombre, y compris pour les gens se targuant d'une certaine culture, l'enfant apprend sa L1 par **la répétition** ! Dès lors, tout a été dit et l'on banalisera sans vergogne l'extraordinaire exploit des petits d'homme qui, on le sait aujourd'hui, doivent littéralement **ré-inventer** les principes et les règles qui gouvernent le fonctionnement de la langue de leur milieu. Etrangère, la L1 le deviendra définitivement au moment de l'apprentissage de la langue écrite, seule réalité langagière traitée par le système scolaire. L'orthographe absorbera désormais toute l'attention des enseignants et des apprenants, occultant à jamais (pour le grand nombre) la belle **géométrie** qui informe la langue orale (qui n'est pas première uniquement au plan de la chronologie de l'apprentissage !). Ce n'est pas à partir des cinq voyelles de l'alphabet latin (a, e, i, o, u) que l'on découvrira les **seize** voyelles qui sont à la base de tout le lexique de notre langue. Il suffit de feuilleter les beaux albums censés aider nos chers petits à se familiariser avec les lettres de l'alphabet pour prendre la mesure de la confusion qui règne dans le cerveau des concepteurs des albums en question pour ce qui est de l'écrit et de l'oral. Deux exemples donneront une idée du désastre : la lettre A est illustrée ici par ... *automobile*, là par *...ancre*, la lettre O est introduite, elle, par *...ours* ! Piégés par l'écrit (plus exactement par une certaine façon de présenter l'écrit) nos futurs candidats aux langues auront un jour bien du mal à s'y retrouver au plan des consonnes également, persuadés qu'ils seront par exemple que CH est une consonne double, alors que ce n'est que la graphie conventionnelle d'un son distinctif (phonème) qui oppose CHantilly, à Gentilly, et que les langues transcrivent avec les moyens du bord : SH en anglais dans Fish, SCH en allemand dans Fisch, SZ en polonais dans maszyna, etc. N'est-il pas paradoxal qu'à une époque où le mot communication est devenu le maître-mot de la civilisation occidentale, on ne sache rien sur

l'organisation qui sous-tend, à travers les langues, ladite communication ? Il est vrai que j'ai pu entendre ici et là que cette prise de conscience du fonctionnement profond de sa langue, cette "*language awareness*" n'était pas vitale...

La lacune culturelle à laquelle je faisais allusion ne se limite, hélas, pas aux problèmes relevant de la phonétique ou de la phonologie. Les choses ne vont guère mieux en grammaire (grammaire au sens fort de discipline qui se préoccupe de la découverte des principes de fonctionnement de la langue, de la fabrication des énoncés, de l'ordre des éléments dans la chaîne linéaire, du pourquoi des choix opérés par l'énonciateur-architecte de la phrase). Le mot est lâché : le POURQUOI. Anesthésiés par une grammaire tautologique, uniquement préoccupée du COMMENT (là, l'orthographe règne sans partage) les usagers du français se trouvent totalement désarmés dès que l'on pose le problème du pourquoi des formes qu'ils emploient spontanément : pourquoi faut-il accorder le verbe avec le sujet grammatical ? Pourquoi doit-on dire se mettre **à** et finir **de**, et non l'inverse ? Pourquoi a-t-on d'un côté obliger quelqu'un **à** et de l'autre, être obligé **de** ? Pourquoi l'imparfait réputé "duratif" dans toutes les grammaires scolaires du français peut-il s'employer aussi pour les actions ...ponctuelles : "A 6h37 la bombe explosait" ?

Pourquoi faut-il un **ne** explétif (entendez : qui ne sert à rien !) après les verbes de crainte : "Je crains qu'il **ne** manque son train" ? Comment expliquer la différence entre des énoncés tels que : "chez nous **un** client, c'est sacré", et "chez nous, **le** client est roi" ? etc., etc. Les réponses à ces questions, et à beaucoup d'autres du même type, ne devraient pas, me semble-t-il, laisser indifférent l'honnête homme de notre temps, candidat ou non à d'autres langues que la sienne. Il s'agit ici tout simplement de **culture générale** car il n'y a pas de raison de s'intéresser, par exemple, au mouvement des

planètes et proclamer que les questions relatives à la langue que l'on parle sont sans intérêt.

Dès que l'on envisage d'apprendre une L2, la lacune culturelle devient un **handicap** majeur car elle entraîne immanquablement une impuissance qui va perturber, voire **empêcher** l'apprentissage. En effet, comment s'étonner des piètres résultats stigmatisés par la presse ou les rapports officiels ("le désastre de l'enseignement des langues vivantes") alors que les candidats aux langues n'ont pas la moindre idée de l'organisation propre aux langues (à commencer par la leur !) ? Par quel bout doivent-ils prendre la langue qu'ils ont envie d'apprendre à tel ou tel moment de leur vie ? Ce qu'ils ont appris à l'école constitue-t-il une base valable sur laquelle ils pourront réellement bâtir une compétence authentique ? Qu'y a-t-il de commun à L1 et à L2 et qui n'a pas à être appris ? Quelle est l'approche grammaticale la plus apte à les aider à "saisir" les constructions propres à L2 ? Aux yeux des apprenants tous les manuels de grammaire se valent et ils sont à mille lieues de penser qu'ils sont victimes d'un **leurre**, que tout est dans le "regard" du grammairien, c'est à dire de la théorie qu'il aura ou non réussi à échafauder pour rendre compte des faits, c'est à dire pour expliquer les phénomènes (car on ne pourra apprendre vraiment que si l'on a compris !). L'ennui, c'est que dans l'esprit du public (même cultivé) les problèmes grammaticaux que pose telle ou telle langue sont tous supposés connus et résolus depuis longtemps. Les questions que l'on a lues plus haut relatives au fonctionnement du français prouvent que l'on est souvent loin du compte. Et ce qui est vrai du français l'est aussi de l'anglais, du russe, de l'arabe ou du chinois. Bien sûr **tous** les manuels de grammaire anglais seront d'accord pour dire que la finale **-s** est la marque du pluriel des noms, que **-ed** est la désinence du prétérit pour la grande masse des verbes ou que **the** est l'article défini. Hormis ces banalités (et la liste des formes irrégulières déposées par l'histoire) **rien** ne va de soi : ni le fonctionnement de

l'article **the** (quelle est la **clé** de ses emplois en apparence si variés ?), ni le rôle de **-ed** dans la grammaire totale de l'anglais (cette marque du passé peut tout aussi bien signaler un évènement à venir !) sans parler de la trop fameuse (fumeuse ?) "forme progressive" dont le rôle néfaste pour l'apprentissage n'effleure même pas bon nombre d'enseignants de la langue de Shakespeare. C'est que ces derniers, formés (?) par des concours archaïques où la littérature est reine, sont aussi désarmés que leurs élèves (grâce au Ciel ni les uns ni les autres ne le savent !) - bref, ce à quoi on assiste, c'est à un gigantesque **colin-maillard** qui donne les résultats que l'on sait. L'absence de toute ouverture sérieuse sur le fonctionnement de L1 joue ici un rôle particulièrement pernicieux. Ici, la grammaire scolaire avec ses pseudo-règles, ses "trucs" à visée orthographique, devient un véritable **écran opaque** qui masque les vrais problèmes et qui engage l'apprenant sur de fausses pistes.

On se retrouve devant l'altérité érigée en système et il ne reste plus alors qu'à vitupérer contre le chaos de la prononciation anglaise, le désordre de la chaîne linéaire allemande ou l'imprononçabilité du russe. On parle souvent de "la barrière des langues" : la vraie barrière ne serait-elle pas là où on l'attend le moins, à savoir du côté de l'image de L1 laissée par la grammaire scolaire ? La première langue étrangère serait bien, dans ce cas, la langue maternelle.

On imagine ce qu'un tel état de choses représente comme perte de temps, d'énergie et d'argent (sans compter les découragements et les déceptions qu'il engendre chez les enseignants comme chez les apprenants). Les remèdes ? Ils sont à portée de la main si l'on veut se donner la peine de donner aux candidats-enseignants une formation adéquate, centrée sur le langage, la langue maternelle et la langue à enseigner : les IUFM pourraient être porteurs d'espoir, à la condition expresse de revoir de fond en comble la préparation et le **contenu** des concours. Du côté des élèves, il faudrait en

priorité mettre un terme à la confusion écrit/oral et dépoussiérer d'urgence les grammaires génératrices d'ennui et d'impuissance. Les enfants devraient recevoir le plus tôt possible une initiation au langage à travers la langue maternelle. De plus, ne pourrait-on pas envisager de profiter de la présence des enfants des travailleurs immigrés pour sensibiliser les jeunes Français à la diversité des langues ? Cela vaudrait sans doute mieux que d'introduire sans préparation ni recherche préalables l'étude d'une langue vivante dans le primaire : voudrait-on que l'enfant refasse à huit-neuf ans l'exploit qu'il a réussi à deux-trois ans ... sans professeur ? Tout cela ne débouchera que sur des déboires tant qu'on n'aura pas créé les conditions d'un accès au langage dès les premières années de l'enseignement élémentaire. Dans les conditions actuelles, le seul côté positif de cette expérience est qu'elle sensibilise parents, enfants et enseignants au problème des langues.

Pourquoi ne proclamerait-on pas une JOURNEE DES LANGUES, à l'instar de la Fête de la Musique ? Tout doit être fait pour combattre l'idée selon laquelle les langues seraient des forteresses impénétrables et qu'il existerait des larynx, des oreilles ou des cerveaux ethniques ! La recherche de pointe en linguistique montre de plus en plus qu'au fond, tous les habitants de la planète parlent **une et même langue**. Ce qui est urgent, c'est changer d'"épistème". Une **Journée des Langues** pourrait contribuer à promouvoir la petite révolution épistémologique qui s'impose. C'est le prix à payer pour faire face de façon honorable au défi de l'Europe, tout de suite, et à l'inéluctable mondialisation de l'Europe Unie, demain.

Henri Adamczewski